

María Jesús Vitón de Antonio

Balance crítico y perspectivas de la educación bilingüe en Guatemala

1. Introducción

Con la pretensión de hacer un ejercicio de síntesis del complejo análisis al que nos invita la educación bilingüe en Guatemala, y creyendo que lo más importante es dejar situada una visión panorámica que permita dejar abierta la puerta de la reflexión, voy a considerar el conjunto de logros alcanzados en los últimos 25 años y los desafíos a los que nos reta la actual situación.

No son pocos los sucesivos esfuerzos de diseños e implementaciones de modalidades e iniciativas, en distintos proyectos y programas, que tejen la pequeña o gran historia de la educación bilingüe en Guatemala. Todo ello nos exige realizar un balance crítico y reflexionar, con perspectiva, los desafíos que marcan las actuales problemáticas sentidas y padecidas por los actores protagónicos y fundamentales de esta realidad educativa.

De acuerdo con este planteamiento estructuraré este aporte en dos partes:

1. Balance crítico del proceso. Elementos de avance y de retroceso.
2. Reflexión desde las perspectivas, desafíos y marcos, que plantean las Conferencias Mundiales de Educación, en referencia a las demandas y problemáticas de los pueblos mayahablantes. Aportes desde el punto de vista pedagógico.

Teniendo en cuenta los diferentes documentos clave en referencia a esta pequeña historia construida de la educación bilingüe en Guatemala, así como los trabajos y análisis que he tenido la oportunidad de desarrollar en distintas etapas con las comunidades mayas, voy a tratar de perfilar el actual estado desde el punto de vista conceptual, normativo y operativo y trazar el sentido y la dirección de ciertos giros necesarios, desde la mirada en perspectiva, y después de los distintos esfuerzos que marcan la trayectoria y el camino recorrido.

2. Balance crítico. Elementos de avance y retroceso

Desde que de 1979 a 1981 arrancó el Programa Socioeducativo Rural como antecedente inmediato al Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) en 1984 se han sucedido, de una manera continua y constante, un flujo de proyectos, programas y experiencias piloto con diferentes modalidades que con distinto calado y dimensión han ido conformando la *pequeña gran historia* de la educación bilingüe intercultural en Guatemala.

Con todo ello, se han hecho diferentes lecturas; unas de carácter coyuntural, con las que se pierde perspectiva, y otras de carácter holístico, con las que se apunta al rescate o a la descalificación sin matices.

En uno y otro caso, se traiciona un análisis crítico con el que hacer una reflexión valorativa que pondere debilidades y fortalezas del proceso construido para considerar los pasos que se ameritan dar para el desarrollo y profundización de esta realidad educativa.

Hacer un balance, desde esta óptica, nos exige tomar un punto de vista sistémico. Esto es, considerar los momentos de divergencias y valorar los espacios de convergencias (Bunge 2005). Esto comporta realizar un análisis desde las distintas dimensiones, teniendo en cuenta las interacciones forjadoras del actual tejido y el escenario de la acción educativa bilingüe intercultural. Con dicho análisis se podrá pensar, de manera estratégica, en qué cambios emprender y cómo concretarlos para dar respuesta a la demanda educativa de una sociedad en proceso de constituirse como realidad interétnica, pluricultural y multilingüe.

Tomando en cuenta la riqueza de iniciativas e inquietudes traducidas en infinidad de aportes que se pueden recontar o enumerar, como primer paso de un balance, tenemos que delimitar la terminología de la constelación educativa bilingüe, prestada a cierta utilización indiscriminada. Porque, como muy bien nos recuerdan Cazden/Snow (1990), la educación bilingüe es una simple etiqueta para un fenómeno muy complejo.

La complejidad de esta constelación necesita de un tratamiento analítico que nos permita establecer las relaciones del todo, y de las partes, de manera dinámica y dialéctica. De tal manera que la construcción actual que podemos observar la valoremos a la luz del proceso.

En este proceso de construcción tenemos que ponderar dos cuestiones clave:

1. Los elementos que están llamados a ser piezas del conjunto de la construcción.
2. El estado de avance de la construcción, teniendo en cuenta el encaje de las piezas.

Desde esta doble mirada podemos valorar si:

1. Hay desarrollo de un aspecto sin conexión con el otro. Esto es, si tenemos algunos elementos y se adolece de articulaciones que faciliten el encaje de las piezas.
2. Hay falta de algunas piezas y aún con ello el avance del conjunto permite considerar logros a nivel de sistema.
3. Hay debilidades importantes en ambos casos.

De manera plástica, utilizando como metáfora la construcción de una casa, la casa para accionar una educación bilingüe, nos podemos preguntar: ¿tenemos sólo un montón de ladrillos o tenemos una construcción avanzada y con sentido con el conjunto de ladrillos elaborados? Pues aunque toda casa tiene un montón de ladrillos, no cualquier montón de ladrillos significa tener construida, o en proceso de construcción, una casa.

Con esta metáfora nos podemos interrogar ¿qué tenemos como resultados de dos décadas de trabajo? ¿Qué *ladrillos* han sido clave en la construcción? ¿Cuáles han podido faltar? ¿Hay ladrillos armonizados en una construcción? ¿Tiene diseño? ¿Hay ladrillos y no diseño? ¿Habría que establecer un rediseño?

Sin perder de vista la observación de Cazden/Snow (1990), es fundamental valorar como balance histórico de la educación bilingüe intercultural que estamos ante un espacio en construcción donde se desarrolla una acción educativa diferente, mediada por nuevos materiales, por capacitaciones renovadas, etc.

En definitiva, se trata de visualizar que tener la estructura para conformar una acción educativa bilingüe es mucho más que tener la referencia de los resultados de un programa, el dispositivo de unos materiales, etc. Pues aun teniendo partes necesarias, no se tiene lo suficiente para desarrollar el proceso de construcción, pues se carece de la estrategia articuladora.

Si bien este tipo de actuaciones y elaboraciones (materiales, formaciones específicas sobre gramáticas, manuales etc.) pueden constituir *excelentes ladrillos*, puede significar un simple montón que recontamos, o un complejo dispositivo de piezas que predisponen una estructura para una acción educativa articuladora.

Como punto de partida para analizar este proceso de construcción, voy a tomar un conjunto de resultados, para, a partir de ellos, entrelazar una serie de cuestiones con los que dar sentido al análisis del balance de esta primera parte.

Tomando en cuenta los indicadores que arrojan los informes del MINEDUC (Ministerio de Educación), la comisión de verificación de las Naciones Unidas y los últimos *Informes de Desarrollo Humano*, podemos observar los siguientes hechos educativos que nos delatan la sintomatología del funcionamiento del sistema socioeducativo configurado.

1. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2002) la cobertura del nivel pre-primario es de un 41,3% con tendencia a ser más alta en los municipios de población indígena mayoritaria, en el nivel primario es del 85%, pero se detectan graves brechas en género y etnia de sobreedad, repitencia en primer grado, abandono en tercer grado de primaria.

Este informe nos indica que, si bien ha aumentado la cobertura educativa a nivel primario y secundario, se mantiene una brecha creciente en cuanto a la atención recibida por la población indígena; y mayor si analizamos a la población indígena femenina. Pues si bien el 19,1% de indígenas nunca se inscribieron en la escuela primaria, en el nivel secundario sólo se llega al 3%, en los municipios donde la población indígena asciende al 80%.

2. Otro indicador significativo nos lo dan las plazas de maestros del área rural donde no se sobrepasa del 2,3% de maestro por escuela (frente al 8,4% en las urbanas). Estas escuelas rurales son de carácter unitario y gran parte de las plazas de los maestros bilingües (administradas por cada Jefatura de Educación Bilingüe Departamental, JE-DEBI) están siendo ocupadas por maestros monolingües castellanohablantes. Así no se garantiza el aporte de un maestro bilingüe en el conjunto del ciclo.

3. Esta realidad de inequidad se refleja igualmente en la asignación presupuestaria. En Guatemala se invierte (mejor se gasta) 1,7%

del PIB en educación, siendo el compromiso desde 1999 de llegar al 3,74% (que se corresponde con el promedio de América Latina), para ir alcanzado la meta del 5%, que marca la Ley Nacional de 1991.

De este bajo índice general, lo que le corresponde a la Dirección General de Educación Bilingüe es más o menos un ridículo 0,5%.

Junto a estas condiciones que dan respuesta a una historia de desigualdad, los presupuestos no tienden a corregir estas tendencias. Este corto presupuesto no hace sino aumentar la inequidad existente y agravar la persistencia de las violaciones a los derechos fundamentales (Foro Permanente para los pueblos indígenas en la sesión del 16 al 27 de este año 2005) en lo que se refiere al derecho de recibir educación y hacerlo en su lengua materna.

Junto a estos datos, podemos situarnos, desde un ángulo más cualitativo con el sentir de los actores, ante una educación intercultural. Un estudio (Vitón 2002) nos indica que estos agentes educativos viven: a) la falta de credibilidad (el discurso desconectado de las prácticas), b) la inconsistencia de las condiciones de sostenibilidad del cambio (lo efímero de lo nuevo) y c) la ausencia de liderazgo y organización (la falta de referencia y pertenencias como colectivo).

Esta realidad reta la consecución de los grandes objetivos de la educación bilingüe intercultural; al mismo tiempo que desafía a que, con su logro, se produzca la transformación de una situación que, sin ambigüedades, debemos calificar de racista. Es racismo porque:

- impide tener acceso a la educación a la población campesina maya (que según los censos, es decir, según las cifras más conservadoras, llega a 80% en las zonas rurales y supone el 44% en el conjunto del país)
- plantea una educación que debilita sus identidades, y
- el aporte presupuestario y el discurso paternalista minoriza y acrecienta las relaciones asimétricas. Estas relaciones agravan y dificultan la construcción de una sociedad pluricultural y plurilingüe.

Esta panorámica nos plantea preocupantes interrogantes estructurales, no menores que los que nos plantea el análisis de la relación pedagógica, cuyas estructuraciones discursivas (en términos de expresiones, de gestos etc.) perpetúan la transmisión de una experiencia de subordinación (Macedo 2002).

Si bien este planteamiento nos exige llevar a cabo un análisis más exhaustivo del currículo oculto (Giroux 2001), en este caso, nos permite atisbar la difícil relación entre el proceso del tratamiento de la educación bilingüe y la resolución de las problemáticas de inclusión-exclusión educativa en la realidad maya.

Relativo a este aspecto, en el proceso de cambio educativo guatemalteco que analizamos, tenemos que pensar si las prácticas incorrectas de inclusión son las que están generando como subproducto la profundización de la exclusión. Ante ello, como nos indica Popkewitz (2002), este fenómeno sólo puede ser corregido con mejores políticas representativas de los intereses y patrones del conjunto de la sociedad y no sólo de los intereses y patrones dominantes.

Todo ello nos lleva a otras inquietantes cuestiones:

- ¿Cómo comprender las contradicciones de un proceso lleno de esfuerzos y sobre el que hoy pesa el carácter débil de su proyección alcanzada?
- ¿Cómo se ha ido estableciendo el dispositivo de prioridades que nos dan razón para poder, por un lado, contar con elementos contruidos y esfuerzos realizados y, por otro, no contar con una estructura construida donde la infancia guatemalteca maya y no maya sean sujetos de una acción educativa con la que fortalezcan su identidad y pertenencia a una sociedad plurilingüe, intercultural y multilingüe?
- ¿No quedamos obligados a establecer los matices y reflexiones entre los planos técnicos, políticos y pedagógicos con los que podamos atribuir las fortalezas y debilidades, de conjunto y de partes, y trazar las claves de una acción estratégica de verdadero cambio?

Es un imperativo moral, y de honestidad pedagógica, indagar en la búsqueda de elementos que ayuden a aproximar respuestas para mejorar esta realidad. Para ello es imprescindible profundizar en la comprensión de cómo se ha gestado el desarrollo del proceso educativo bilingüe de estas décadas que tejen la historia de Guatemala.

2.1 El despertar y los primeros impulsos de trabajo de los años ochenta

Los años 80 son momentos de impulso a las primeras iniciativas que tienen como referencia para su arranque el II Congreso Lingüístico Nacional (1984). Con este encuentro como pórtico, se despegan los primeros intentos para dar tratamiento a una escolarización bilingüe, sumándose a la trayectoria comenzada en otros países del área andina a lo largo de los años setenta (Calvo Pérez 1993) en la ya cuestionada educación castellanizante.

En Guatemala, en medio de una coyuntura de presión política para ir encontrando vías de diálogo para finalizar el conflicto armado y dar inicio a unas políticas de liberalización, que se irán acentuando a lo largo de la década, la atención educativa y la mejora de la calidad escolar comienzan a tener un foco de atención por diferentes sectores nacionales e internacionales dados los escalofriantes indicadores de analfabetismo, desescolarización y escasos resultados educativos.

En este marco, se propicia el centrar esfuerzos en el desarrollo de dispositivos que paliarán una situación educativa sumamente debilitada y extremadamente vulnerable en el área indígena, desprovista de proyectos y programas pertinentes. Se define el *Plan Nacional de Desarrollo* (1979-1982) en el que queda establecido impartir educación bilingüe. Esta iniciativa contaba con el apoyo de la Agencia Internacional de Desarrollo (AID) de EEUU. Este apoyo internacional llevó a cabo unas primeras investigaciones de base, sobre las que se trazaría el trabajo educativo bilingüe en las cuatro áreas etnolingüísticas mayoritarias (K'iche', k'aqchikel, Man y K'eqchi').

Es así como los esfuerzos se concentran en el proyecto piloto de educación bilingüe que hasta 1984 definiría y crearía un marco de acción. Con él se vive la ilusión y el estímulo para dar cabida a otra manera de atención a la población maya. Se tiene conciencia de estar dando un salto respecto de los programas de castellanización que forman parte de la historia educativa de Guatemala desde 1935. Por primera vez se llevan a cabo trabajos para definir un marco conceptual y metodológico acorde con la realidad monolingüe del país y con las necesidades de aprendizaje de castellano como segunda lengua.

Se elaboran los primeros documentos sobre los que fundamentar una propuesta que, con diferentes etapas, llegará hasta la generalización de la educación bilingüe.

Como estaba previsto en 1984, con esta etapa inicial de proyecto experimental finalizada se definen los marcos del Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI). Se vive como un hecho de especial significatividad y se considera de máxima importancia en el Segundo Congreso Lingüístico Nacional (1984).

Se cumplen los trazos diseñados, y de esta manera, en la segunda mitad de la década, el trabajo para una educación bilingüe se proyecta y concreta en 400 escuelas que pertenecen al PRONEBI. En este espacio experimental se logra generar un sistema de atención desde la capacitación a los maestros, hasta un conjunto de materiales y monitoreos que permiten fortalecer una instrucción en primera lengua (L1) y segunda lengua (L2) en las cuatro áreas etnolingüísticas mayoritarias.

Los logros que podemos señalar son de diferente naturaleza. En la memoria de los maestros, que formaron parte del proyecto queda ante todo la valoración positiva de estar monitoreados de manera sistemática. Se recuerda con cierta nostalgia el plan de trabajo de capacitaciones de fortalecimiento lingüístico y de uso del material didáctico para las clases de lengua materna y castellano como segunda lengua.

El programa sigue contando con el respaldo financiero y técnico de la Agencia de Desarrollo Internacional (AID). Con él se pudo desplegar un conjunto de esfuerzos tanto formativos como de implementación de recursos, cuya gran parte se canalizaron a través del Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar.

De estas primeras bases conceptuales, es importante señalar la apropiación de los aportes de Cummins y Fishman, y de los efectos cognitivos que de sus teorías se desprenden. Se trataba de organizar la vida académica escolar sobre la idea de fortalecer el desarrollo de la lengua materna, en el esquema de lo que se hacía, para posteriormente, entre segundo y tercero de primaria, proceder a los procesos de transferencia al castellano como segunda lengua.

Si bien estos aportes representaron una base conceptual necesaria, tal vez adolecieron de una más profunda contextualización a la realidad educativa e histórica del ámbito rural guatemalteco. Bajo mi punto de vista, ésta fue la fortaleza y al mismo tiempo la debilidad de este arranque.

Se configura, por tanto, una etapa en la que las escuelas atendidas, experimentan la mejora de una atención sostenida y articulada entre capacitaciones y dotaciones. Estas implementaciones se hacen sin cuestionar el modelo pedagógico subyacente. Es decir, los cambios no significan una innovación al enfoque educativo, sino la aplicación de nuevas “tácticas didácticas” que favorecen crear un ambiente pro-activo respecto la educación bilingüe.

Desde este halo favorecedor se amplía el tratamiento bilingüe en programas como los programas del Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) (1987) y el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE). Se cuenta con los trabajos de la Academia de Lenguas Mayas, la elaboración de los alfabetos, las ediciones de las gramáticas, las distintas series y colecciones del Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar, las publicaciones del MINEDUC, etc.

En cada uno de los esfuerzos que vamos a referir, encontramos, como común denominador, un trabajo centrado en generar y experimentar un instrumental de carácter técnico que facilitará la enseñanza de L1 y L2.

Esto significa hacer girar el trabajo en torno a:

- La enseñanza y el docente.
- Los materiales y el método que hay que implementar.

Sobre esta óptica, hay dispositivos que diseñan y producen; y hay facilitadores o maestros ejecutores.

La antigua escuela monolingüe (sin material, sin horas de lengua materna, etc.) se completa (con material, con modificación de horarios y una planificación de formaciones de índole lingüística para los docentes) y pasa a formar parte de una red de escuelas bilingües, que se configuran como pilotaje para su posterior generalización. Sobre el mismo patrón de escuela se incluyó un material más, un texto más, un tiempo más, pero no se modificó el patrón escolar. Los resultados son analizados desde una visión eficientista, de corto plazo, y limitados a los dispositivos en marcha y a los resultados “académicos” de los dominios lingüísticos, que también quedaban limitados (Vitón 1995).

En este sentido, aunque los esfuerzos son muy importantes en el plano de crear un dispositivo instrumental-técnico, no se aprovecha la oportunidad de regenerar el estilo de aprendizaje, marcado en la tradi-

ción guatemalteca por su carácter contrainsurgente. Los cambios no posibilitan ver la transformación del modelo escolar deseable en las comunidades indígenas para convertir la educación en un mecanismo de transformación de las condiciones de vida.

Son esfuerzos que se hacen sobre una estructura escolar que representa un mecanismo muy importante para el sostenimiento y la reproducción de las desigualdades socioeconómicas y étnico-culturales. La inquietud de los líderes indígenas y de los colectivos colaboradores para implementar un incipiente proyecto bilingüe en un momento de contradictoria apertura política – 1986 llega el primer presidente civil, pero siguen siendo momentos de gran poder militar (Comisión de la Verdad 1996) – conlleva la concreción de pasos muy cortos y limitados, aunque sin duda necesarios para ir estableciendo las incursiones en el aula y con ellas establecer el arranque de un proceso hacia el cambio.

2.2 El fortalecimiento institucional de los noventa

La década de los años ochenta deja como herencia el inicio de una serie de trabajos de carácter lingüístico, que, respecto a las dimensiones del cambio educativo exigido, no dejan de ser una operación limitada con una visión restringida, dada la envergadura del fenómeno socioeducativo en cuestión.

Considerando este aspecto, y teniendo en cuenta las nuevas condiciones políticas que van a acontecer en los años noventa, tanto en el ámbito nacional, como en el marco de los pueblos indígenas latinoamericanos, la educación bilingüe en Guatemala va a vivir unos momentos de eclosión sin precedentes.

Se va desarrollando un discurso oficial respecto del interés por la educación bilingüe intercultural. Con él se legitiman las “buenas intenciones” respecto de lo que debería suponer su crecimiento.

Es un discurso en el cual se consagra gran parte de los esfuerzos para constituir un andamiaje institucional para garantizar la estructura necesaria para hacer funcionar un modelo bilingüe. Desde este punto de vista es decisivo para el pueblo maya la transformación del Programa Nacional de Educación Bilingüe al rango de Dirección General de Educación Bilingüe (1995). Con el final de la década quedará considerado como Viceministerio (2000).

Este logro significa un mayor poder desde el cual se intensificó la negociación de espacios de incidencia en una etapa de grandes posibilidades de cambio en las políticas educativas y globales en el país. El objetivo para demostrar fuerza era considerar tener *más* de todo (alumnos, escuelas, áreas etnolingüísticas incorporadas al plan bilingüe); podemos hablar de la *guerra de cifras*. Como horizonte se trabajaba hacia la generalización de la educación bilingüe, y ésta centraba los esfuerzos en la ampliación de cobertura.

Este foco de trabajo se sobrevalorizó en vez de establecer una ruta crítica de trabajo cualitativo, es decir, en vez de ir dando contenido a un modelo educativo que renovara la escuela vigente en su conjunto para hacer desde ella una pieza de incidencia para una transformación socioeducativa que revertirá las asimetrías y situaciones de exclusión de la población maya.

Podemos decir que se opta por la cobertura en detrimento del acompañamiento a los procesos para redundar en la calidad de los aprendizajes. Estos acompañamientos quedan reducidos, sin perspectiva de articulación, a las incursiones e iniciativas de los numerosos proyectos de cooperación internacional.

En este sentido, durante estos años, se va desdibujando un mapa de acciones: unas incidiendo en la elaboración de materiales; otras, en formación docente, etc. En esta dinámica encontramos, como logros y resultados, el conjunto de materiales generado por el Centro de Documentación e Investigación Maya (CEDIM) (1993) y el Instituto Lingüístico de la Universidad Rafael Landívar, los esfuerzos por la formación docente de parte de la GTZ (*Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit*) o la red de escuelas primarias de parte de Escuelas sin Fronteras.

Es, sin duda, en 1996, la firma de los Acuerdos de Paz (que asumen la ratificación del artículo 169 de la convención de la Organización Internacional del Trabajo) lo que intensifica en la segunda mitad de la década la imposición de acciones. La cooperación internacional apoyó al cambio democrático con el que se aspiraban a garantizar los derechos del pueblo indígena.

La magnitud de los proyectos se intensifica, y en muchos casos podemos ver una línea estratégica de trabajo para fortalecer las bases para una discusión en términos de aportes sustanciales para la reforma educativa en marcha. Es especialmente significativo el proyecto para

el fortalecimiento al Consejo Nacional de Educación Maya (CENEM). Entre 1997 y 1998 arrancan además importantes programas como Educación Maya (EDUMAYA), Proyecto de Apoyo al Sector Educativo (PROASE), Programa de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI-GTZ), así como el trabajo de Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya (PRONEM-UNESCO). Cada uno de ellos contribuye con un trabajo de atención formativa, de desarrollo curricular y de producción de dispositivos didácticos importantes. Se llegan a conformar redes de trabajo de 60 a 80 escuelas, se atiende entre 6.500 y 14.640 niñas y niños.

Igualmente, desde 1997 se contó con el refuerzo económico para ciertos aspectos de la educación bilingüe de parte del Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), dentro de la estrategia de Desarrollo con Identidad. Este tipo de aportes se plantea con el fin de atenuar las brechas abiertas en la situación de pobreza de la población indígena. Dentro de este tratamiento específico de pobreza y desarrollo, el BM ve la necesidad de vincular los proyectos de desarrollo a los aspectos socioculturales y favorecer, en la ejecución, el protagonismo del pueblo indígena. En muchos casos, los líderes indígenas acusaban las contradicciones de estos proyectos, pues si bien por un lado se les daba una oportunidad, ésta quedaba muy limitada al no insertarse dentro de unas políticas globales, y a la larga quedaban debilitadas sus estructuras identitarias.

Tuvieron lugar además durante esta década una serie de encuentros, congresos y foros en los que Guatemala participó de forma activa. En 1990 se convoca el I Foro Maya (1990). En 1994 tiene lugar el I Congreso de Educación Maya que en 1998 tiene su segunda convocatoria. En 1995, 1996 y 1998 Guatemala participa activamente en el congreso continental. Se abordan los retos para ampliar la cobertura y llegar a cubrir la secundaria, la formación docente, y el ámbito fuera de la escuela. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), secundando los compromisos de las cumbres iberoamericanas da tratamiento a las políticas gubernamentales, tanto en el compromiso con la educación primaria como con actividades de sensibilización y capacitación.

Este recuento cronológico rápido nos hace tomar conciencia del flujo constante tanto de recurso financiero como humano con el que

contó en una franja de tiempo corta la propuesta de educación bilingüe (que ahora ya lleva también el nombre de “intercultural”).

Frente a esta posibilidad se acusa la debilidad de un desarrollo curricular. El espacio escolar bilingüe no garantiza los aprendizajes en aula trazados en el diseño. No se cuenta con los mínimos acompañamientos pedagógicos para dar seguimiento y apoyo a la adquisición de dominios básicos.

Desde este doble punto de vista, podemos pensar en diferentes razones y relaciones, que están en la base de las principales carencias de este periodo:

1. La falta de consistencia y coherencia en el proceso que se quiera empujar desde los distintos proyectos e iniciativas.
2. La inexistencia de un modelo de referencia desde el cual operar la multiplicación de agentes que han ido superponiendo un mosaico de acciones.
3. La falta de un liderazgo técnico en la DIGEBI (Dirección General de Educación Bilingüe) para llevar a cabo la discusión respecto de la orientación de las acciones. Este hecho conllevó una cierta descoordinación. A falta de ésta se restó impacto a los esfuerzos que desde diferentes proyectos internacionales se iban sumando.

No se trata sólo de ver sumas o sumatorias sino ver si en ellos hubo antes, durante y después una lectura de vertebraciones, articulaciones que fueran tejiendo la posibilidad a medio plazo de contar con una estructura de contenidos con la que el Viceministerio pudiera desarrollar un plan de trabajo con criterios, estrategia y plan de acción definido.

Junto a esta débil articulación y sin un plan de investigación para profundizar en diferentes ángulos curriculares, la apretada agenda de actividades va restando fuerza a la reflexión crítica de la actuación, y se frena el verdadero desarrollo, aunque es cada vez más evidente su presencia en el discurso oficial.

En este sentido, si tenemos en cuenta la inconstancia de la puesta en marcha de los Acuerdos de Paz, y la fuerza de la propuesta neoliberal a lo largo de la década, todo el aporte de la propuesta bilingüe intercultural tampoco logra concretar, más allá de ciertas versiones retóricas en el discurso, la voluntad real para ser eje central del verdadero proceso para la Reforma Educativa en la última parte de estos años 90.

Pese a ser también un momento de importante dinamismo para las organizaciones mayas (Consejo Nacional de Educación Maya, Asociación de Centros Educativos Mayas de Nivel Medio) y darse el intento de coordinación y respaldo de la Interagencia de Educación, los resultados fueron insuficientes.

Aunque formalmente sí se respetaron los cauces de participación que legitimaron los trabajos de las comisiones paritarias y de la Comisión Consultiva, desde 1998 a 2000, no se puede decir que al mismo nivel se dieran los trabajos para generar las condiciones que se necesitaban para ir operando el cambio educativo. Hoy se cuenta, de acuerdo con estos procesos, con documentos marco de gran valor para poder respaldar las transformaciones pendientes (Conclusiones de Diálogo y consenso nacional para la *Reforma Educativa*, Ministerio de Educación 2001)

2.3 El desconcierto de los actores en la entrada al nuevo milenio

La entrada en el nuevo siglo viene marcada por el repliegue. En el país el *No* a las reformas constitucionales (Referéndum 1999) hace sentir cierto fracaso del trabajo y de las estrategias políticas desarrolladas.

A nivel global la Conferencia de Dakar supone ciertos encogimientos a lo proyectado en la I Conferencia Mundial de Educación en Jotiem en 1990 (Torres 2000).

Por otro lado, la fuerza de las políticas neoliberales va dejando una brecha mayor para las poblaciones indígenas, tanto en el acceso al control del proceso como en los resultados educativos en relación a sus necesidades e intereses. Esta situación de exclusión y discriminación se ha estado denunciando tanto en el Observatorio de Conflictos Étnicos de las Naciones Unidas como en la Secretaría de Pueblos Indígenas (2003).

Siguiendo la tendencia apuntada en los años noventa, la Dirección General de Educación Bilingüe consigue configurarse como Viceministerio al comienzo del nuevo milenio (2002). Se confirma la línea de ir ganando espacio político institucional.

Mientras esto nos delata una fortaleza en el andamiaje ministerial, en los equipos técnicos, que si bien el aumento de cobertura es una parte de los retos, se da un punto de inflexión. Si bien siguen pesando

las cantidades (niños, programas, ediciones, etc.) se interroga también el vacío del quehacer educativo en el aula bilingüe.

En medio de una serie de marcos normativos que legitiman las propuestas bilingües interculturales en términos formales, y al amparo de los engranajes institucionales existentes (JEDEBIs, capacitaciones, la ley de oficialización, etc.), también se considera que esto es necesario pero no suficiente para garantizar el funcionamiento en el aula. En medio de un espacio formal conquistado, hay que buscar la forma de desarrollar un trabajo curricular real.

Se hace imprescindible el acompañamiento a los procesos educativos a cada una de las partes (docentes, aulas ...), y al conjunto (equipos de las JEDEBIs, redes de escuelas, equipos de formación de las escuelas normales etc.), pues se tiene conciencia de que en las escuelas tipificadas como bilingües, se está muy lejos de desarrollar realmente una propuesta educativa bilingüe e intercultural.

Nos encontramos ante el círculo vicioso del *subdesarrollo* educativo. El Ministerio de Educación, la DIGEBI, incapaz de generar capacidad instalada suficientemente articulada para salir por sus propios medios de la *parálisis pedagógica bilingüe*, propicia una terapia incontestable: se complementa con la transferencia procedente del exterior. Pero esto no sirve como motor de desarrollo. Es la trampa de quien cree que con un impulso coyuntural se puede resolver el cúmulo de problemáticas conceptuales, organizativas y operativas anudadas, cuya dificultad principal es asentar las instituciones representativas, propiciadoras de una adecuada *gobernanza* interna.

Para esta consolidación, la base ha de ponerse desde abajo y desde dentro, lugar donde acontece la acción educativa. Este lugar, el aula, representa la concreción de la relación pedagógica de aula, la formación pedagógica del docente y la formulación pedagógica del desarrollo curricular. Consolidar y legitimar el trabajo de aula es fundamental para la institucionalización de la acción colectiva.

La reforma educativa de Guatemala no resuelve este problema y aguarda la trampa de la gobernanza formal.

En medio de la trampa de la pobreza, sostenedora de insumos foráneos, y de la trampa de la gobernanza formal, no sustentadora de transformaciones, se produce la trampa del progreso.

Los verdaderos cambios, sin trampas, conllevan un desarrollo endógeno de la educación intercultural bilingüe que tiene que proponerse los objetivos siguientes:

- Corregir las desigualdades sociales y el fortalecimiento institucional donde se produce el desarrollo cultural.
- Reducir el riesgo de debilitar el conjunto del sistema (desarrollo curricular, profesionalidad del docente bilingüe, fortalecimiento del proyecto curricular del centro, etc.) por dar tratamiento a aspectos o elementos específicos (p.ej. a la creación de textos), pues en este caso, sin el trabajo estructural, pierden el impacto del cambio buscado.
- Favorecer el desarrollo de trabajos comunitarios, cuyo capital cultural es más profundo y eficiente como tratamiento didáctico en la escuela.

Situándonos entre la educación que tenemos y la que se necesita, no hay otra manera de tomar perspectiva y apostar por el futuro que apropiándonos de este presente y de la construcción histórica que lo ha hecho posible (Gimeno Sacristán 2001). Es en la apropiación del presente y de la historia como podemos seguir un proceso, que implique los movimientos necesarios para lograr los cambios. Para ello debemos rescatar los ejes válidos desde los cuales trazar la trayectoria de las construcciones y reconstrucciones posibles.

Estos ejes son:

1. Aspectos conceptuales técnicos a partir de una toma de conciencia de que Guatemala es una realidad multilingüe. En este sentido los sucesivos documentos que se han ido arrojando desde diferentes propuestas y programas se aproximan mejor a la comprensión teórica del fenómeno bilingüe y su tratamiento educativo.
2. Aspectos normativos regulativos para desarrollar el artículo 143 ratificado en la consulta de mayo de 1999 de la *Ley Constitucional*, la *Ley de Idiomas Oficiales* de 2003. En ambos casos tenemos la reconfirmación del español como único idioma oficial y los otros idiomas reconocidos como oficiales en su propio territorio. En la práctica, sin embargo, no se han dotado del respaldo oficial necesario. En este aspecto es muy importante el esfuerzo estatal de la creación de la DIGEBI en 1995 (*Acuerdo Gubernativo 726-*

795), y su consideración como Ministerio Bilingüe Intercultural (acuerdo Gubernativo 526/2003, 12 Septiembre). Son importantes, también en este plano, los resultados de los procesos de las Comisiones Consultivas para la Reforma Educativa durante 1998-2003 en relación a los trabajos llevados en educación bilingüe.

3. Aspectos técnicos operativos para canalizar esfuerzos que conlleven implementar modalidades y proyectos bilingües en los espacios educativos, desde muchas cooperaciones, iniciativas comunitarias, centros de documentación e investigación. Se siente un revival cultural importante que se traduce en “muchas cosas”. Hay un gran despliegue de actores y recursos (en muchos casos no obligan al compromiso, por partes iguales, al MINEDUC).

Si bien todo esto es verdad, nos podemos preguntar: ¿qué aspectos o niveles frenan u obstaculizan actualmente el desarrollo de los procesos educativos bilingües interculturales?

Esta cuestión nos remite a diferenciar e interrelacionar tanto las dimensiones globales de carácter socioeconómicos, como aspectos concretos educativos que evidencian la contradicción entre los marcos normativos y los enfoques teóricos y modelos de actuación.

Respecto de los primeros, podemos afirmar una profundización de las brechas que provoca el creciente deterioro de las condiciones de vida de las comunidades mayahablantes, junto con un debilitamiento de las estructuras de participación para el desarrollo de una ciudadanía activa.

Respecto de los segundos, podemos constatar un importante nivel de desgaste entre los actores educativos, dados los desfases entre un nivel *discursivo normativo* y el nivel *estratégico operativo*. Dicho desfase ha producido una desmotivación creciente tanto en los equipos docentes como en los equipos de apoyo de las Direcciones Departamentales de Educación, que tan solo se sienten mantenedoras de una simple *inercia* de una línea de trabajo de los comienzos.

Estos desafíos, apuntados desde el final de los años 90, se vuelven imperativos retos para el trabajo educativo en el comienzo del siglo XXI. Son estos retos educativos sobre los que adquiere todo su sentido el planteamiento y la reflexión del fortalecimiento pedagógico que propongo en la segunda parte.

Este planteamiento, aunque tiene en cuenta los logros técnicos-instrumentales y políticos, recogidos en este balance, considera un cambio de perspectiva, con una nueva orientación de enfoques y modelos generadores de cambios de sentido y dirección de la práctica educativa. Sobre esta práctica se irá construyendo una nueva escuela bilingüe intercultural desde la que generar una praxis de transformación social.

3. Perspectivas. El fortalecimiento pedagógico

Podemos decir que han sido muchos los quehaceres que han ido encontrando respuestas, unas de carácter instrumental, otras de carácter administrativo y político, pero es todavía la demanda de “queremos hacer educación bilingüe, queremos una escuela intercultural, queremos niños bilingües” la que nos hace pensar en un gran desafío pendiente, el desafío de estructurar una intervención de carácter pedagógico que articule el trabajo del aula de las actuales escuelas bilingües e interculturales, desarrollando una praxis curricular enraizada en la cultura maya y proyectada hacia la transformación de la sociedad guatemalteca.

De esta manera, si los desafíos de las décadas pasadas se cifraron en los retos de la implementación de instrumentales para la enseñanza bilingüe y el desarrollo de diseños de una política que institucionalizará la educación bilingüe, esta nueva etapa exige centrarnos en los desafíos del aprendizaje.

Esto significa asumir los retos de

- aprender a hacer de los docentes actuales maestros investigadores,
- aprender a ser sujetos activos en el desarrollo curricular,
- aprender a construir y sistematizar procesos educativos innovadores, y
- aprender a estar transformando proyectos curriculares en proyectos educativos comunitarios y proyectos educativos comunitarios en proyectos curriculares.

Mirando en perspectiva el balance desarrollado en la primera parte son bastantes las conclusiones que se orientan en esta dirección, pues es la dirección la que nos permite recuperar el sentido profundo del quehacer de la escuela bilingüe intercultural para reconstruir el proyecto de

la educación bilingüe intercultural en función de contribuir a la construcción de una sociedad pluricultural y multilingüe.

Esta reconstrucción y construcción exige una nueva forma de analizar y desarrollar la práctica educativa. Exige tomar en cuenta:

1. Las problemáticas sentidas y padecidas por los sujetos de la comunidad educativa.
2. Una estrategia de acción pedagógica para el cambio educativo dentro del sistema y el marco normativo vigente.
3. Un conjunto de mediaciones democratizadoras para la participación del conjunto de actores educativos.

Para concretar los cambios en esta perspectiva, precisamos de claves y elementos con los que logremos operativizar en hechos educativos y nuevas relaciones pedagógicas las interacciones en el aula, en la comunidad y en los dispositivos administrativos del sistema educativo.

Son estas claves y elementos los que trataré de orientar y establecer su dirección, en los tres apartados de esta segunda parte.

1. El cambio de orientación. El paradigma sociocrítico.
2. La recuperación del sentido constructivista de la acción educativa. El enfoque de acción para la transformación.
3. La revitalización de la dirección democratizadora. El modelo participativo.

La profundización en cada uno de ellos y su mirada sistémica, nos permitirán atisbar los pilares sobre los que podemos trazar la praxis desencadenante de:

- a) Reflexión crítica de las actuaciones existentes en las dinámicas educativas y en los espacios escolares.
- b) Acciones para concretar la praxis del desarrollo curricular.
- c) Construcciones colectivas desde y para la participación (extralimitar los formatos participativos formales para dinamizar los cambios reales).

Es sobre estos pilares, sobre los que podemos hacer el fortalecimiento pedagógico planteado. Se trata, en definitiva, de diseñar y operar sobre un *andamiaje* desde el cual se puedan reconstruir los *espacios habitados* y la construcción de *nuevos ladrillos*.

Es con estas dos acciones, con las que lograremos la remodelación que precisa la actual situación educativa bilingüe intercultural.

Por tanto, es una propuesta articuladora, pensada para cerrar la brecha abierta entre los esfuerzos logrados a nivel micro, con todo el dispositivo técnico-instrumental de carácter lingüístico desarrollado y los esfuerzos de nivel macro, desde los que se cuenta con una dimensión institucional-administrativa en vigor muy importante.

Se trata, por tanto, de situarnos en la definición de un nivel *meso* que, en el diálogo de lo conseguido, se relance en un revival pedagógico-cultural que revitalice la razón de ser y hacer educación bilingüe intercultural.

Este planteamiento, hecho con la reflexión de las experiencias vividas, considero que puede atisbar respuestas que se demandan desde la vieja escuela bilingüe y concretar una ruta crítica para desarrollar una renovación cimentada en el acompañamiento pedagógico de los aprendizajes socioculturales, instrumentales y de sentido de la comunidad maya en el diálogo intercultural.

Este diálogo llena de sentido la acción educativa como una acción de cambio y transformación, acción para concretar mediaciones que posibiliten romper las crecientes tendencias asimétricas y las estructuras excluyentes en alza.

3.1 El cambio de orientación. El paradigma sociocrítico

El quehacer de una educación bilingüe intercultural hoy nos exige interrogarnos, antes de proponernos rutas de actuación, sobre tres cuestiones clave que nos recuerda Baker (1993): ¿quiénes aprenden, cuánto aprenden y bajo qué condiciones aprenden?

Este sistema de interrogantes nos permite dimensionar la interrelación del conflicto lingüístico-cultural, escolar-pedagógico y educativo-social que se desveló en el balance de la primera parte de esta reflexión.

Si nos atrevemos a plantearnos estas preguntas contextualizadas en la realidad de Guatemala, tienen que formularse de la siguiente manera:

- ¿Quién queda excluido del proceso de aprendizaje?
- ¿Cuánto queda silenciado para hacer un aprendizaje significativo?
- ¿Bajo qué condiciones de discriminación se aprende?

Esta realidad de sujetos de aprendizajes excluidos, de aprendizajes socioculturales silenciados y de condiciones de aprendizaje discriminatorias, en las que viven las comunidades mayas, nos implica respuestas que sólo podemos encontrar en un cambio de paradigma. La apropiación de tal paradigma nos debe permitir generar la construcción de un conocimiento crítico de las desigualdades y un accionar propositivo con el tratamiento de las diferencias.

Se trata de ver los procesos de cambio sociales necesarios desde una perspectiva crítica. Es, en este sentido, en el que el paradigma sociocrítico nos puede orientar mejor hacia una reflexión para una práctica, que privilegiando lo relacional entre culturas,¹ nos permite pensar y accionar en los espacios educativos como agentes propiciadores de transformaciones sociales. De esta manera la praxis educativa, más allá del escenario escolar, posibilita afianzar las identidades en un diálogo de igualdad, propiciando la construcción de procesos incluyentes,² y mutuamente enriquecidos (McLaren/Giroux 2002).

En estas tres claves (procesos incluyentes, diálogos en igualdad y apropiación de riquezas culturales diversas), está condensada la nueva relación educativa que tenemos que orientar.

Dados los puntos de partida en la situación guatemalteca, en esta orientación, se puede quedar corta la voluntad de mirar inclusiones, de analizar en diálogo y de actuar propiciando intercambios. Ello es debido a que la transformación de las prácticas actuales nos exige que:

-
- 1 Siendo las culturas el conjunto de modos de vida, de producción y articulación social, y que llena de contenido los mundos de sentido de colectivos.
 - 2 En este sentido es importante tomar en cuenta las inquietudes traídas, desde los márgenes, para que estas respuestas tuvieran su proyección en la vida de las grandes mayorías excluidas. En este marco más que respuestas se nos devuelven, sobre todo, preguntas en sentido educativo; preguntas de cómo generar, en medio de las fuerzas excluyentes, acciones significativas de inclusión, concretizando fórmulas para hacer real la construcción de esta ciudadanía desde una pertenencia de las diferencias vividas en el derecho a serlo, como ya lo han expresado Giroux (1998), Camilleri (1993), Bernstein (1990), entre otros.

- la atención a quienes están excluidos, los niños monolingües y bilingües incipientes del área rural, sea mirada de manera privilegiada, en la responsabilidad de generar inclusión.
- la autocritica de un diálogo discriminatorio que no plantea en igualdad las diferencias de sentido de los patrones occidentales se analice desde un metadiálogo propiciador de una autocritica desde la cual crecer en interculturalidad.
- la apropiación de los bienes culturales silenciados se realice de acuerdo a una metaposición que de la palabra y su sentido a las culturas no occidentales.

La interrelación de estos tres conceptos nos introduce de lleno en la complejidad de una acción educativa bilingüe intercultural. Acción que parte, en Guatemala, de un limitado diálogo, un superficial tratamiento de las diferencias identitarias y una realidad socioeducativa excluyente.

Esta realidad contradictoria y desafiante nos exige orientarnos. Al tratar de orientarnos, no sólo para movernos sino para ser con el movimiento provocadores de acción transformadora, acción de sujetos constructores mundo (Gimeno Sacristán 2001) y no objetos instrumentalizados, nos vemos abocados a afrontar la envergadura de la cuestión primera y primigenia que plantea Maturana (1997): ¿qué tipo de educación planteamos para el tipo de sociedad que queremos? Y ¿qué implica desde lo que tenemos?, ¿hacia dónde tenemos que canalizar las energías?

Una vez problematizado este contexto, lo escolar se nos devuelve como un espacio privilegiado, en el que, actuando con una u otra orientación, se puede repercutir en el fortalecimiento identitario al hacer eje de lo educativo, la construcción de espacio interculturales para la transformación de una sociedad axiológicamente plural.

Este ejercicio crítico y prospectivo, que vincula lo que acontece en el aula bilingüe con el modelo escolar productor de cambios sociales, es el que posibilita generar un aprendizaje constructor de sujetos que hacen su historia, desde su vida sociocultural, y la dialogan con otros en la afirmación y el diálogo positivo.

Este cambio de orientación es clave para que en un marco de complejidad creciente de las relaciones interculturales a diferentes escalas, y teniendo en cuenta las tipologías de la identidad étnica (Isa-

jiw 1990), iluminadoras de la combinación de componentes que hoy se concretan en Guatemala, se llene de sentido la apuesta de la educación bilingüe intercultural en la cual la meta es el desarrollo de una competencia étnico-cultural que integra las capacidades socio-afectivas, cognitivas y comportamentales y el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas posibilitando una base de autoestima y de confianza que permite la integración innovadora, imaginativa y dialogante.

El aprendizaje significa, entonces:

- Desarrollar la capacidad de conflicto, diálogo y negociación con lo distinto.
- Desarrollar los conocimientos acumulados en las tradiciones y la sabiduría de vida, bien del acervo escolar.
- Dar sentido educativo a la búsqueda de lo distinto, como búsqueda de la verdad, mediante el ejercicio crítico y autocrítico.

En esta dimensión desde abajo se permiten visualizar desde otra óptica las reformas educativas,³ agotadas por la colonización burocrática de la actividad cotidiana y ganar de alguna manera la credibilidad perdida de la transformación anunciada. Esta visión de nuestras prácticas nos regenera la confianza en creer en que la reestructuración que tejemos con nuestras acciones guarda el germen de lo nuevo; al tiempo que planta los cimientos de la construcción comunitaria que trasciende el marco escolar,⁴ y se hace la aspiración sentida de una educación para todos (Torres 2000), incluyente y democratizadora del espacio comunitario.

Es en este espacio educativo donde la dinámica de conocimiento y reconocimiento, de reflexión y revalorización de otros mundos de sentido, logra su objetivo más estratégico, el de afianzar la identidad, al tiempo que se debilitan las fronteras nosotros/ellos, lo suyo y lo nuestro, lo mejor y lo peor.

3 La solución mítica es la reforma. Esta alternativa aparece como la eterna promesa, nunca realizada, de un futuro sin los actuales problemas educativos-culturales. Antes de que termine de aplicarse ya queda en evidencia la impotencia para cumplir sus objetivos, pero para entonces ya comienza a gestarse una nueva reforma.

4 Cuando este atractivo del saber no se relaciona con la escuela y lo escolar cumple con la cuota de aburrimiento, pobreza con la que pareciera nos tenemos que iniciar para saber lo que no tenemos que repetir. Cuando la escuela no tiene la connotación de espacio de descubrimiento, me lo dan otros entornos.

Y es, en la medida que esto sucede, en la que se acorta la crisis de la educación institucionalizada, pues se encuentra la forma de reconstruir en bien escolar el bien educativo-cultural.

Desde esta orientación que nos define el *para dónde* queremos ir, precisa de concretar un *qué* y un *cómo* sobre los cuales hacer el giro de sentido necesario teniendo en cuenta el *desde dónde* partimos. Es por esto que, en el punto siguiente, se consideran estos interrogantes como segundo paso para profundizar la propuesta.

3.2 *La recuperación del sentido constructivista de la acción educativa. El enfoque de acción para la transformación*

En la orientación del punto anterior le atribuimos a la educación un lugar indiscutible en los procesos de organización y transformación de la realidad. Con esta perspectiva, la acción educativa bilingüe intercultural ha de ser para la comunidad maya el movimiento que construye y reconstruye la estructura y las relaciones de sentido identitario, de mundos de pertenencia.

Dicha orientación nos exige recuperar el sentido último de la educación bilingüe intercultural y el sentido primordial de la escuela bilingüe:

1. La transformación de estructuras y relaciones que mantienen los mecanismos de exclusión, marginación y discriminación.
2. La superación de la dimensión escolar tecnócrata e instrumental, en la que el maestro es ejecutor de un plan al que se enajena.

Desde este sentido, la comunidad educativa deja de ser un lugar de aplicación de cosas de otros para ser el espacio de creación en continua transformación.

En esta lógica los procesos curriculares son procesos de construcción desde los agentes educativos de la comunidad. Y en esta lógica los agentes educativos son agentes sociales de cambio. En esta medida pasan de ser objetos y objetivos de la educación (bilingüe) a ser sujetos y actores que protagonizan la educación bilingüe intercultural que responde a sus necesidades de manera integradora e integral.

En este sentido la educación bilingüe intercultural visualiza su actuación desde el análisis económico, social y cultural. Y para este sentido la escuela bilingüe deja de *empalabrarse* y comienza una práctica

que recupera la relevancia de ser centro donde se apropia y se genera cultura y diálogo cultural.

Para esta coherencia de la práctica, es fundamental recuperar la lógica de revalorizar los aprendizajes vitales.

El cambio de sentido, que se exige a la actual escuela respecto de su misión educativa, conlleva apropiarnos y gustar de la visión y mundos de sentidos del que los pueblos mayas son portadores. En un momento en el que hace crisis una visión instrumentalista, mercantilista y materialista de los patrones predominantes occidentales, hay que revitalizar una escuela occidental fosilizada en los esquemas lineales, reduccionistas y fragmentarios, cuestionados desde tantos ángulos y sobre todo, en contradicción con la redefinición del pensamiento del paradigma de la complejidad.

No se trata tanto de sofisticar las modalidades desde el punto de vista técnico sino de girar el enfoque, de construir desde abajo y desde dentro, desde las condiciones rurales, de los actores y su vivencia y con el espíritu abierto y crítico de lo propio, en diálogo con lo diferente.

Se trata de visualizar, más allá del carácter ejecutivo, funcional o instrumental, el carácter epistemológico que tiene en cuenta el aprendizaje (no basado en códigos sino en el sentido) con la lengua como una forma de pensar y de usarla de manera crítica y creativa (desarrollando sus mundos de sentido).

En la lógica de otra orientación, y para las coordenadas de un cambio de sentido, creo importante concebir un currículo que esté retroalimentado por acepciones de esquema y conceptualización de mundo y de vida, como:

- La vida como ciclo.
- El espacio como área de vida (no como línea fronteriza que dificulta la vida) y su división en áreas interdependientes: tierra/cielo, tierra/agua, etc.
- El movimiento en espiral.
- La dimensión dual para la comprensión de significados de relaciones y articulaciones.
- El tiempo en varios conteos (cuenta larga y cuenta corta).
- La armonía como resultado de la noción de equilibrio.

- Los contrarios como sintonía de realce del todo con las partes, y las partes con el todo.
- Los cargadores del tiempo como agentes y mediaciones organizativas favorecedoras de la participación; y la vivencia de comunidad como espacio de servicio y no de poder.
- Lo circular y el movimiento en la trayectoria de la energía que procura la vida y su dinámica.

Existen muchas más categorías, análisis y relaciones a partir de las cuales la escuela bilingüe tiene no pocas interrelaciones que tejer, para construir los entrecruzamientos curriculares que vertebran nuevos aprendizajes conectados a sus múltiples lenguajes (con prioridad para poder desarrollar sus lenguas mayas), y a una cultura propia profundizada y preparada para ponerse en diálogo con otras.

Ello implica:

1. Revalorizar la lectura de sí mismos, como lectura del reconocimiento, del intercambio para que las identidades se autodescubran, se relacionen, pero enfatizando que sigan siendo distintas (Chambers 1990). No se afianza tanto lo distinto como la relación entre lo distinto. Esta relación no se establece para llegar a ser igual al otro sino para comunicarse con el otro.
2. Experimentar y experimentar la expresión de cada uno en comunicación. Esto es, ser atendida, escuchada, valorada, criticada, para lograr que el individuo se sienta alguien con un mensaje que dar, y con un mensaje que recibir. Se generan así las condiciones de un espacio para hacerse ser en comunicación, sin amenazas.
3. Concretar cómo revalorizar los currícula de vida y de ciudadanía comunitaria para relacionar los bienes educativos con los que se da sentido a la vida cotidiana; encontrándola en el diálogo con el conocimiento científico, la profundización, dinamización, estimulación para nuevos saberes.
4. Relacionar los mundos de sentido, los mundos organizacionales y los mundos instrumentales. Conocer comprensivamente los mundos que han hecho mi historia, la historia de resistencias, de despliegues, de potenciales.

Son estos puntos que hemos ido reflexionando los que permiten delinear un movimiento constructivo del conjunto de relaciones que hacen

de la idea fuerza de la interculturalidad la traducción a la fuerza de una práctica que se llena del dinamismo y constituye los espacios educativos como espacios, donde:

- los modos de vida, de organización, de articulación sociocultural son los motivos de contenido educativo como apropiaciones de conocimiento relevante,
- los fenómenos globales y los hechos locales son el contexto desde donde generamos el tratamiento contrastivo, como ejercicio analítico y lugar de síntesis de la reflexión intercultural,
- la transformación de las relaciones asimétricas y excluyentes son la razón de penetrar a lo educativo por la savia de la interculturalidad.

Esta construcción desde dentro y desde abajo implica llenar de sentido en la trama curricular. Es respondernos a las cuestiones del cómo y con qué y centrándonos en:

- la creación de condiciones adecuadas al contexto,
- la producción de conocimiento, y
- la formación de un docente para ser sujeto activo en la transformación social, pues se hace cada vez más fuerte una lógica pragmática, en la que impera el ajuste del aparato educativo a las demandas de un mercado laboral (Directrices del BID y del BM).

Si en este punto el *qué* y *cómo* nos da pista de concreción, en el siguiente punto el *con quién* y el *desde dónde* nos permitirán responder a marcos operativos para la ejecución de otro modo de hacer con otro sentido y orientación.

3.3 La revitalización comunitaria en la dirección de hacer escuela.

El modelo participativo

En coherencia con el paradigma sociocrítico, cuya perspectiva transformadora orienta la acción educativa, y en consonancia con la esencia constructivista del aprendizaje cuyo enfoque sociocultural le llena de sentido, en este tercer y último apartado, doy tratamiento al modelo participativo. En este modelo se concreta desde dónde y con qué operar la intervención pedagógica para lograr:

- **Centrar el sujeto de aprendizaje:** los alumnos, profesores, padres y comunitarios son los sujetos productores y pensadores de su realidad sociocultural. Se fortalece no sólo cada sujeto, sino la comunidad como sujeto colectivo.
- **Priorizar el proceso** compartido de experiencias de aprendizaje sociocultural desde la investigación de la acción que ha marcado y marca la historia.
- **Proporcionar condiciones** de aprendizaje diferenciado para todos, ya que todos desde la acción en la que participan son agentes activos en la construcción de conocimiento.

El desarrollo y fortalecimiento de este modelo precisa de una mediación estratégica, que posibilite hacer de los bienes culturales vividos y compartidos en las comunidades mayas bienes educativos que trenzan el desarrollo curricular.

Exige concretarlo con lucidez, para que sin caer en el encerramiento de narrativas localistas, ni perderse en las nuevas narrativas redentoras de la globalización y de la comunicación apoyada en las nuevas tecnologías de la información (Gimeno Sacristán 2001), se posibiliten los cambios desde la reflexión crítica de las mismas comunidades, de sus patrones culturales.

La concreción de una educación intercultural desde este modelo, como nos dicen McLaren/Giroux (2002), debe posibilitar la promoción de un movimiento de educadores con un lenguaje crítico que puede conformar una base de intelectuales e instituciones que dentro de las tendencias actuales, participan desde sus análisis empírico-sociales fortaleciendo sus identidades. Se trata de hacer una educación menos informativa y más preformativa, a partir de prácticas.

En este sentido dicha mediación estratégica se concibe en las diferentes comunidades etnolingüísticas educativas como un:

1. Centro de producción/centro de recursos: como espacio donde se genera una **acción** productiva, tras haber reflexionado los hechos culturales de la vida cotidiana, de la historia de vida comunitaria. Esta acción productiva sólo puede realizarse a partir de una toma de conciencia de lo cultural como riqueza educativa, esto es, como recurso para plantear la mediación pedagógica. Es así como la tradición oral, las costumbres, la cosmovisión de mundo, la historia etc., que forman parte del aprendizaje vital, se configura y se organiza para centrar el

quehacer del pensar del maestro y generar de los diferentes textos didácticos. Se trata en definitiva de:

- a) convertir al docente en investigador,
- b) producir material educativo investigando el mundo de referencias y las pertenencias culturales,
- c) favorecer que el acto educativo signifique la negociación de significados, su construcción y reconstrucción como una dinámica que garantice el desarrollo de los sujetos que aprenden.

2. Acompañamiento técnico pedagógico que rompe con la linealidad de la propuesta tecnócrata (donde el conocimiento viene dado para ser reproducido) y genera una indagación dialógica (Wells 2001). Se reemplaza el conocimiento dado por la búsqueda de un conocimiento que construye y reconstruye significados. En esta lógica el acompañamiento pedagógico establece el diálogo que da sentido a secuenciar la progresión del aprendizaje por ciclos, integrando áreas, y logrando competencias a partir de los conocimientos del alumno y del contexto de desarrollo. Se trata de lograr apropiarse la figura de trabajador cultural (Giroux 1997; 1998; 2001) que educa a medida que da una nueva significación a la relación pedagógica. Acontece un cambio de prácticas que produce nuevas significaciones educativas de la práctica escolar, acercándolas a sus narrativas socio-culturales.

3. Un espacio para la construcción curricular como áreas etnolingüísticas, propiciado desde la socialización de las producciones y elaboración de conjunta de la articulación del currículo. Las comunidades apropiadas de la dimensión productiva hacen de su acervo cultural, un potencial educativo que transforma su escuela. Se renueva y recrea una comunicación pedagógica que permite hacer del conjunto de producciones un **proceso de construcción curricular como área etnolingüística**. En este estadio *meso* curricular se posibilita un nivel de concreción de las directrices *macrocurriculares* (que trazan las líneas educativas del país) con las experiencias *microcurriculares* de cada comunidad educativa. Se genera, de esta manera, un verdadero desarrollo curricular endógeno y participativo.

Este sencillo sistema de mediación permite recrear y generar:

- un tejido organizativo, para hacer con el proceso comunitario el proyecto educativo,
- el desarrollo de praxis curricular a partir de los bienes y las potencialidades culturales de las comunidades, y las limitaciones sobre las cuales desarrollan líneas de investigación socioantropológica, literaria... (como por ejemplo los trabajos de investigación de la escuela de Jun Toj-Rabinal) pudiendo con ellas concretar la innovación educativa en el proyecto curricular del centro,
- la transformación de los aprendizajes en el aula (atendiendo los diferentes grados de bilingüismo y las distintas realidades interculturales),
- desde estas innovaciones en aula, ir ajustando de manera permanente las programaciones de aula y construyendo proyectos curriculares de áreas etnolingüísticas que concreten la propuesta base articuladora del conjunto del país.

Es un sistema, que considero estratégico porque:

- en la medida que observamos un consenso discursivo, un discurso oficial, y una práctica violatoria, el reto para la comunidad educativa es reconducir este consenso a una práctica innovadora. Para ello se requieren amplias alianzas y se deben generar fuerzas que partan de una acumulación de recuerdos, construyendo equilibrios entre política y etnología, entre argumentos y testimonios, entre cálculo racional de posibilidades y utopías, entre la viabilidad de un lenguaje contrahegemónico y una práctica liberadora frente a tendencias homogeneizadoras. Todo ello exige la búsqueda de formas dinámicas,
- se entiende perfectamente desde la concepción organizativa maya (antropológica educativa),
- satisface las líneas de trabajo de las agendas educativas del siglo XXI, sin fracturar las identidades (aprendizaje durante toda la vida, escuela desde y para la vida, el aprendizaje integral, las competencias comunicativas etc.).

Las experiencias de Jun Toj, Ajaw Tukur, Ratu'm K'iche' han concretado esta mediación desarrollando guías didácticas, proyectos curriculares de centro, aportando en las propuestas curriculares para las áreas

etnolingüísticas Q'eqchi' y Achi' de acuerdo a los lineamientos de la Reforma Educativa (1998-2000), los planteamientos curriculares del Consejo Nacional de Educación Maya (CENEM) (1999) y la propuesta curricular de DIGEBI (2000).

- Bienes didácticos, con la sistematización de sus bienes culturales. En este sentido cabe mencionar como ejemplo los manuales de los lugares arqueológicos de Rabinal, la historia de Lalo en Campur, las historia de Niz'te y Balamín, etc. Estos manuales fueron elaborados por diferentes claustros de maestros, dispuestos en equipo de investigación y en interlocución con líderes, sacerdotes mayas y ancianos de los lugares.
- Programaciones de aula y guías curriculares con unidades didácticas hiladas desde los personajes y tramas de las historias, haciendo de esta manera girar los objetivos de aprendizajes escolar (contar, leer, etc.) desde los contextos de vida (identificación con las peripecias de un niño achi' que descubre los restos arqueológicos de lugares mayas de Rabinal, etc.).
- Proponer propuestas curriculares por áreas etnolingüísticas atendiendo a las experiencias de centros que han producido y pensado desde sus contextos y teniendo en cuenta las directrices marco del MINEDUC para la Reforma Educativa.

En esta dinámica de accionar y pensar para crear, se transforma y construye en las comunidades mayas una escuela que parte de su realidad, tiene en cuenta sus potencialidades culturales y recoge pautas pedagógicas de fuera haciendo un verdadero ejercicio de diálogo intercultural. Con él se avanza en una doble dirección:

- Las comunidades mayas hacen los ajustes necesarios para el formato de patrones occidentales.
- Las comunidades ladinas consideran una relectura de su linealidad. Se estimula el dinamismo de una acción que emerge desde su facilidad para captar el ciclo, la integralidad del tratamiento de los contenidos, etc.

En esta dirección logramos

- acortar el desfase de teoría y práctica e iniciar una acción articuladora entre la práctica de producir recursos didácticos que respon-

dan a una teoría sociocrítica y constructivista, desde el medio sociocultural,

- romper las fronteras de la participación formal e iniciar una participación real que llena de vitalidad la posición activa y el diálogo fructífero entre actores que gestan cambios (Imbernón et al. 2002). De esta manera la escuela se configura como un espacio vital del medio comunitario,
- cambiar las posibilidades de aprendizaje al haber transformado las condiciones de producción, poniendo en el centro lo que estaba en los márgenes.

Desde estos tres puntos la comunidad, a diferentes escalas y con distintos alcances, se constituye en espacio potencial educativo, donde en ruptura con disposiciones verticalistas, se trabajan dispositivos colectivos para ser productores de bienes didácticos, curriculares, y organizativos logrando el fortalecimiento pedagógico que precisa la escuela para concretar sus aprendizajes.

A medida que la comunidad se convierte en un espacio dinámico de producción, se puede dimensionar la inclusión educativa como horizonte de trabajo. Se trabaja la inclusión con una mirada integral, se trata de llevar a cabo una síntesis social, económica y política; se trabaja desde y para procesos de calidad democrática. En definitiva, se plantea una definición de política educativa que signifique lograr la calidad de vida de la gente. El desarrollo comunitario es punto de partida para ello, en la medida que posibilita un contexto de participación en el ámbito local y con potencialidad de articularse desde el área etnolingüística al ámbito nacional prescrito por el MINEDUC.

3. Conclusiones

Como balance de los numerosos esfuerzos que han marcado la trayectoria histórica de la educación bilingüe intercultural en Guatemala, contamos con una referencia y una herencia que deja perspectivas abiertas y desafiantes para afrontar los retos de la escuela bilingüe del siglo XXI.

Este momento es de una importancia vital para convertir los retos en tarea.

Para que estas tareas concreten una línea estratégica de cambio hay que considerar la propuesta de centros de producción/ centros de

recursos que bajo el modelo participativo dinamizarían los mundos de sentido socioculturales de las comunidades mayas orientando la tarea educativa bilingüe intercultural mas allá de la adquisición de dominios académicos.

En la dirección de hacer participativo este modelo en las comunidades y para orientar una práctica educativa que logre transformar las condiciones de exclusión y discriminación, he considerado como clave del fortalecimiento pedagógico el tratamiento de los bienes culturales siendo su proceso productivo el momento educativo más significativo. Es esta dinámica la que posibilita la emergencia de una escuela nueva en la cual se prestará atención a los siguientes puntos:

1. Una política educativa de la diferencia, en donde el hecho educativo de las aulas desdobra el derecho a la educación como el derecho a sentirse incluidos, en la medida que se incluyen no sólo las lenguas maternas, sino los motivos profundos que configuran los mundos.

Sólo sobre una orientación de educación intercultural establecida en la lógica de la igualdad de oportunidades teniendo en cuenta la diferencia de condiciones, puede desarrollarse:

- Una proposición concreta de hacer escuela, reflexionando la práctica educativa desde las producciones didácticas y la construcción curricular desarrollada.
- Esta producción alimenta el proyecto bilingüe, pues traza la palabra que la vida de las comunidades necesita. Se produce con la intención de reconducir la cosmovisión maya a la concreción de la existencia vital del aula. Se hace de sus pensamientos una instancia mediadora capaz de dar sentido a la síntesis de un patrón de escuela occidental y la investigación de un contexto maya.
- Esta síntesis consolida los programas que vertebran un sentido para abrir espacio a la comprensión de renovar la acción educativa, y a la interpretación de otro modo de vivir la apertura al mundo intercultural que tenemos que construir.
- Esta construcción es orientada por una política educativa bilingüe que se establece sobre hechos: la ruta de acción hacia la igualdad compleja.

Por tanto, esta política educativa, diseñada sobre el supuesto de un paradigma sociocrítico (que atiende a la igualdad de oportunidades y

atenta a las discriminaciones de hecho), se retroalimenta en los procesos comunitarios que dan respuestas a las diferentes condiciones, produciendo situaciones generadoras de igualdad de oportunidades.

En esta dinámica productiva se desarrolla una praxis curricular, y en la experiencia de la acción se consolida la participación que hace crecer a la comunidad y concretar un modelo de transformación socioeducativa.

2. Se establecerá una organización articuladora de igualdad, de redes productivas en diálogo que permiten hacer de la reforma educativa una reformulación de contenidos.
3. Se partirá de un enfoque metodológico estratégico para la emergencia de una escuela nueva. Una escuela centrada en la comunidad y en la producción de bienes didácticos y bienes culturales para producción conocimiento.
4. Se proporcionará una formación en la acción de producción de recursos didácticos y para la transformación de las condiciones de aprendizaje.
5. Se practicará una didáctica intercultural fruto de dar tratamiento al conjunto de textos culturales y concebirllos como textos didácticos enriqueciendo desde los niveles *micro*educativos los niveles *meso* (por área etnolingüística) y *macro* (entre áreas etnolingüísticas).

Es esta práctica educativa de profundizar en lo conocido y abrirse a lo incierto, la práctica que mejor puede fortalecer la identidad y dar sentido al diálogo desde donde contribuir a construir una ciudadanía guatemalteca plural. Es una política educativa de la diferencia y de la igualdad la que puede hacer del tratamiento curricular bilingüe intercultural una realidad transformadora de las inequidades existentes. Es la reflexión crítica del proceso educativo, de parte de sus agentes comunitarios, la que puede hacer un aporte sustantivo al proceso de construcción y transformación que implica la dinámica cultural. La reflexión y la práctica educativa bilingüe intercultural cobra máxima relevancia en una coyuntura de presiones homogeneizantes (Subirats 2002) y de riesgos de enclaustramientos suicidas (Beck 2005). Las innovaciones permiten superar las viejas nociones y las anquilosadas experiencias escolares reproductoras de un sistema que silencia, niega y discrimina la riqueza que porta la población maya de Guatemala.

Bibliografía

- Adams, Richard (2000): *Guatemala: la fuerza del desarrollo incluyente*. Guatemala: Sistema de Naciones Unidas de Guatemala.
- Baker, Colin (1993): *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bernstein, Basil (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: La Roure.
- (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Beck, Ulrich (2005): *La mirada cosmopolita*. Madrid/Barcelona: Paidós.
- Bunge, Mario (2005): *Emergencia y Convergencia*. Buenos Aires: Gedisa.
- Calvo Pérez, Julio (ed.) (1993): *Estudios de Lengua y cultura Amerindias I: actas de las II Jornadas Internacionales de Lengua y Cultura Amerindias: Valencia, 24-26 de noviembre de 1993*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Camilleri, Carmel (1993): *Les contidions structurelles de l'interculturel*. En: *Revue Française de Pédagogie*, 103, pp. 17-25.
- Cazden, Courtney B./Snow, Catherine E. (1990): *English plus: Issues in Bilingual Education*. London: Sage.
- Comisión de la Verdad <<http://shr.aaas.org/guatemala/ceh/mds/spanish/toc.html>> (01.10.2007).
- Chambers, Lilie (1990): *Departamento de Lenguas*. Madrid: Anaya.
- Coraggio, José Luis/Torres, Rosa María (1997): *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Daviña, Lilia R. (1999): *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Delors, Jacques et al. (1996): *La educación encierra un tesoro. Extractos*. Guatemala: UNESCO.
- Elosua, María Rosa et al. (1994): *Interculturalidad y Cambio Educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.
- Essomba, Miquel Ángel et al. (eds.) (1999): *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Foro Permanente para los pueblos indígenas 2005 <<http://www.choike.org/nuevo/informes/1091.html>> (01.10.2007).
- Gimeno Sacristán, José (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry A. (1993): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: La Roure.
- (1997): *Cruzando Límites*. Madrid: Paidós.
- (1998): *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- (2001): *Política, cultura y educación*. Madrid: Morata.
- Grignon, Claude (1994): “Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular”. En: *Educación y sociedad*, 12, pp. 23-28.

- Guoron Ajquijay, Pedro/Roncal Martínez, Federico (1995): *Retomemos la palabra*. Guatemala: Editorial Saquil Tzij.
- Imbermón, Francisco et al. (eds.) (2002): *La educación del siglo XXI. Retos del futuro Inmediato*. Barcelona: Graó.
- Inter-American Development Bank (1997): *El papel del Banco Interamericano de Desarrollo*. Washington, D.C.
- Isajiw, Wsewolod (1990): "Ethnic-identity retention". En: Breton, Raymond et al. (eds.): *Ethnic-identity and Equality*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lluch i Balaguer, Xavier et al. (1996): *La diversidad cultural y práctica educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Macedo, Donaldo (2002): *El racismo en la era de la Globalización en AAVV. La educación el siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Maturana, Humberto (1997): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Ministerio de Educación de Guatemala (2001): *Diálogo y consenso nacional para la reforma educativa*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- McLaren, Peter (1997): *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. Madrid: Paidós.
- McLaren, Peter/Giroux, Henry A. (2002): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Patrinos, Harry Anthony/Pasacharopoulous, George (1994): *Indigenous People and Poverty in Latin America: An empirical análisis*. Washington, D.C.: World Bank.
- Pedró, Francesc/Puig, Irene de (1998): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio (1991): "Cultura Escolar y aprendizaje relevante". En: *Educación y sociedad*, 8, pp. 59-72.
- Plant, Roger (1998): *Indigenous Peoples and Poverty: a Case Study of Guatemala*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- (1999): *Indigenous poverty and development*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- Popkewitz, Thomas (2002): *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Morata.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002): *Desarrollo Humano, mujeres y salud*. Guatemala: Sistema de Naciones Unidas de Guatemala.
- Rodríguez Neira, Teófilo (1999): *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Soto, Pepi (1995): "Interculturalidad: La variabilidad cultural como punto de partida para el desarrollo del currículo". En: Fernández Sierra, Juan Fernández (ed.): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación*. Málaga: Aljibe.
- Subirats (2002): "La educación del siglo XXI". En: Imbernón, Francisco (ed.): *La Educación y los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Torres, Rosa María (2000): *Educación para todos, la tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular.
- Torres González, José Antonio (1999): *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.

- UNESCO (1996): *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Vitón, M^a Jesús (1996): “Un planteamiento diferencial de aprendizaje del castellano como segunda lengua (L2). Propuesta de optimización de algunos elementos de la escuela bilingüe guatemalteca”. En: *Síntesis*, 26, pp. 79-90.
- (1997): “Estudio interétnico del aprendizaje del castellano como segunda lengua en la escuela bilingüe guatemalteca. Planteamiento de una pedagogía diferencial”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, pp. 113-127.
- (2002): “Miedos y Temores ante lo nuevo. Retos de una propuesta de Educación Intercultural”. En: Ramírez, Miguel Ángel/Lizárraga, Mari Carmen (eds.): *Miedos y cultura escolar*. México, D.F.: Universidad de Sinaloa.
- Wells, Gordon (2001): “Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación”. En: Wertsch, James V./Río, Pablo del/Álvarez, Amelia (eds.) (1997): *La mente sociocultural. Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.